

**Autoconhecimento e práticas docentes no Ensino Fundamental com tecnologias digitais:
reflexões e lições aprendidas após a pandemia da Covid-19**

**Self-awareness and teaching practices in Elementary School using digital technologies:
reflections and lessons learned after Covid-19 pandemics**

Sidnéia Albuquerque Moreira

Larchmont School Los Angeles (LCS)
Los Angeles/CA-EUA

Cristina Maria Pescador

Universidade de Caxias do Sul (UCS)
Caxias do Sul/RS-Brasil

Resumo

O estudo analisa os impactos da pandemia de Covid-19 no autoconhecimento e na transformação profissional de docentes dos Anos Iniciais em uma escola pública no interior do Ceará. A pesquisa buscou compreender como os professores enfrentaram os desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e como isso afetou suas práticas. Com abordagem qualitativa e exploratória, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez docentes e, posteriormente, analisadas através de Análise de Conteúdo. Os resultados revelaram que os professores demonstraram resiliência, engajamento e criatividade, incorporando tecnologias digitais, buscando formação continuada e fortalecendo a colaboração. Segundo os entrevistados, os movimentos de adaptação ao ERE e, mais tarde, o retorno às aulas presenciais foram catalisadores em direção à reflexão crítica, impulsionando a autonomia e o aperfeiçoamento profissional. Conclui-se que a experiência ressalta o papel do professor como mediador e a necessidade de políticas públicas de formação e infraestrutura.

Palavras-chave: Autoconhecimento Docente; Ensino Remoto Emergencial; Formação Continuada.

Abstract

The study analyzes the impacts of Covid-19 pandemics on teachers' self-awareness and professional transformations of early-grades elementary school teachers in the interior of Ceará. The research aimed to understand how teachers faced challenges of the Remote Emergency Education (REE) and how it affected their practices. As a qualitative and exploratory approach, semi-structured interviews were carried out with 10 teachers and then analyzed based on Content Analysis. Results indicate that teachers showed resilience, engagement and creativity, incorporating digital technologies, reaching out for in-service development, and enhancing collaboration. According to the interviewees, the adaptation to remote emergency education and, later, the return to in-person classes served as catalysts for critical reflection, fostering autonomy and professional development. The study concludes that the experience highlights teachers' role as mediators and the need for public policies focused on training and infrastructure.

Keywords: Teachers' self-awareness; Emergency Remote Learning; In-service teachers' development.

Introdução

A pandemia da Covid-19, declarada oficialmente em 2020, provocou mudanças abruptas e profundas em todos os setores da sociedade, sendo a educação um dos mais impactados. Em março daquele ano, medidas de distanciamento social levaram à suspensão imediata das atividades presenciais nas escolas brasileiras, conforme estabelecido pela Portaria n.º 343/2020 do Ministério da Educação (Brasil, 2020). Cerca de 50 milhões de alunos foram realocados para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), modalidade que se estruturou, de maneira improvisada, por meio de videoaulas, reuniões virtuais, fóruns online e envio de materiais impressos para alunos sem acesso à internet. Essa migração forçada revelou não apenas a fragilidade da infraestrutura tecnológica nas redes de ensino, mas também a urgência de repensar a prática docente em um cenário digital, no qual muitos docentes se viram obrigados a reinventar seus métodos de ensino sem formação adequada e com recursos limitados.

O fechamento das escolas também escancarou desigualdades históricas. Ao final de 2020, mais de 5,1 milhões de crianças e adolescentes, entre 6 e 17 anos, estavam fora da escola ou sem acesso significativo à educação, segundo levantamento do UNICEF (2021). Em muitos lares, faltavam dispositivos eletrônicos, conexão de qualidade e ambientes minimamente adequados para o estudo domiciliar. A pandemia, assim, não criou novas desigualdades, mas aprofundou as já existentes, sobretudo entre alunos de baixa renda. Nesse contexto, as políticas de inclusão digital foram postas à prova. Para além do acesso à internet, tornou-se necessário garantir que o uso das tecnologias fosse capaz de promover autonomia crítica, participação cidadã e resolução de problemas concretos, conforme já afirmavam Pretto (2001) e Freire (2015).

A cultura digital, marcada pela interatividade, fluidez informacional e múltiplos letramentos, passou a ocupar lugar central nos debates sobre inovação pedagógica. Nessa perspectiva, Castells (2017), Gere (2008) e Lévy (1999) destacam que o ambiente educacional precisa adaptar-se a essas novas lógicas comunicacionais e cognitivas. Contudo, a implementação das tecnologias não ocorreu de forma equânime. Enquanto alguns docentes aderiram a metodologias ativas e recursos multimídia, outros enfrentaram enormes dificuldades técnicas, estruturais e, até mesmo, emocionais. Os estudos de Cardoso et al (2020), Kirchner (2020) e Macedo (2021), entre outros, destacam que, embora o ERE possa

ter contribuído para mitigar os efeitos da suspensão das aulas presenciais e permitir a continuidade das aulas, não substituiu sua qualidade, acentuando perdas de aprendizagem – especialmente entre alunos de famílias de baixa renda, sem acesso aos materiais disponibilizados on-line, trazendo à tona falhas nas políticas públicas de formação docente e infraestrutura educacional (Pinheiro; Oliveira, 2023).

Este artigo emerge desse cenário como recorte analítico de uma dissertação de mestrado cuja pesquisa, realizada em uma escola pública municipal do interior do Ceará ao final do período pandêmico (2021-2022) visava compreender como os docentes dos Anos Iniciais vivenciaram o processo de adaptação ao ERE, com foco nos impactos sobre o autoconhecimento e a transformação profissional. Os dados de pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, foram construídos a partir de entrevistas semiestruturadas com dez docentes, analisadas segundo os preceitos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Os resultados indicam que, apesar das dificuldades, os docentes buscaram alternativas formativas, para que pudessem adotar novas metodologias e desenvolver competências tecnológicas. Essa experiência, de acordo com os entrevistados, contribuiu para uma reconfiguração do fazer pedagógico. E, a partir da análise de seus depoimentos, entendemos a relevância que pesquisas desenvolvidas durante o período pandêmico poderão ter como subsídios para políticas educacionais que promovam equidade e fortaleçam uma educação mais crítica, inclusiva e conectada com os desafios contemporâneos.

Alguns conceitos norteadores: Tecnologias Digitais na Prática Docente

A escola contemporânea já não detém o monopólio do saber: as novas gerações acessam, compartilham e produzem informações em ritmo acelerado, inseridas em um contexto globalizado e tecnologicamente conectado (Assmann, 2005; Santaella, 2003; Recuero, 2012). Diante disso, o docente do século XXI precisa compreender que o conhecimento e os próprios alunos estão em constante transformação, o que requer dele uma postura reflexiva e um compromisso contínuo com sua formação (Moran, 2011).

Acentua-se, assim, nesse cenário, a necessidade de formação continuada, com foco na compreensão de fundamentos teóricos, pedagógicos e éticos relacionados ao uso das TDs. Isso vai além da simples aquisição e inclusão dessas tecnologias na sala de aula. Requer planejamento, acompanhamento e trabalho colaborativo entre docentes, gestores e pesquisadores (Moran, 2011). Como Nóvoa (2002) sugere, a complexidade das mídias digitais

exige uma formação que contemple novas linguagens, mobilidade e convergência, além de favorecer redes de colaboração e pesquisa no interior das escolas.

Quando se trata de repensar as práticas docentes, Serafim e Sousa (2013) recomendam um planejamento de formação que seja estruturado e sistematizado, com definição clara das competências a serem desenvolvidas e reflexão sobre seus efeitos no cotidiano escolar. É nesse espaço de formação que se articulam teoria, metodologia e prática, criando condições para que os docentes inovem com segurança e consciência de seus objetivos.

Com a chegada da Quarta Revolução Industrial, caracterizada por avanços em inteligência artificial, Internet das Coisas, realidade aumentada, entre outras inovações, surge a proposta da Educação 4.0: um modelo centrado no “aprender fazendo” (*learning by doing*), que alia habilidades digitais ao espírito empreendedor, mobilizando tanto docentes quanto alunos para a construção de competências exigidas pelo mercado de trabalho e pela sociedade do futuro (Garofalo, 2018). Nesse novo panorama, o movimento Maker, ou “mão na massa”, fortalece práticas de protagonismo estudantil, em que o aluno constrói ativamente seu conhecimento por meio de projetos, coloca em jogo suas ideias e aprende com erros e acertos (Blikstein, 2013). O docente, por sua vez, assume o papel de facilitador, oferecendo suporte técnico e teórico para que cada aprendiz desenvolva autonomia, criatividade e senso crítico.

No entanto, a pandemia da Covid-19 expôs de forma aguda as fragilidades dessa transição digital. Segundo a Unicef (2021), com o ERE, 50 milhões de alunos passaram a depender de recursos tecnológicos, evidenciando desafios como desigualdade de acesso, impactos emocionais e falta de formação docente para o uso das plataformas digitais.

A consolidação desse modelo requer políticas públicas eficazes, investimento em infraestrutura, programas de formação e estratégias para articular TDs às realidades locais (Joaquim; Oliveira, 2021). Além disso, a escola é parte importante dessa rede de aprendizagem e pode promover projetos internos voltados à pesquisa e à formação continuada reflexiva, apoiada por políticas públicas que fomentem criatividade, inventividade e práticas transformadoras (Garofalo, 2018). Apenas assim as tecnologias deixarão de ser elementos pontuais e se tornarão estruturantes de uma educação mais equitativa e inovadora.

O papel do docente na Era Digital: descobrindo habilidades na prática docente

A transformação do papel docente, acelerada pela pandemia, impôs ao educador, o desafio de atuar como mediador do conhecimento em um ambiente digitalizado – para o qual ele, necessariamente, não estava preparado. Recuperamos o que Moran (2015) argumenta com relação à necessidade de romper com paradigmas tradicionais e repensar a relação entre ensino e aprendizagem, promovendo maior interatividade e personalização. A esse respeito, podemos nos reportar também a Castells (2017) para quem o acesso democrático à informação deve ser mediado de forma crítica e ética.

A pandemia funcionou como catalisador de mudanças. Durante o período em que as escolas permaneceram fechadas, docentes relataram a necessidade de substituir práticas expositivas em favor de posturas facilitadoras, que estimulam aquilo que Almeida (2015) descreve como análise crítica da informação e construção colaborativa do conhecimento. Assim, o uso de vídeos, plataformas interativas e recursos multimídia se intensificou, promovendo o engajamento dos alunos em contextos desafiadores. No entanto, como destacam Joaquim e Oliveira (2021), a carência de formação adequada ainda compromete a eficácia dessas iniciativas.

O docente que se mantém aprendendo mostra-se aberto às mudanças, flexível e capaz de se adaptar às demandas do mundo contemporâneo. Ele reconhece que as transformações tecnológicas, sociais e culturais repercutem diretamente no processo de aprendizagem e, por isso, atualiza-se constantemente (Almeida; Valente, 2015). Seus saberes vão além da simples transmissão de conteúdos: atua como facilitador da aprendizagem, estimulando autonomia, criatividade e pensamento crítico nos alunos. Esse contínuo aperfeiçoamento profissional é fundamental para que o docente absorva inovações e prepare suas turmas para enfrentar os desafios futuros.

Esse docente da era digital precisa ir além do simples manuseio de ferramentas tecnológicas e cultivar um conjunto amplo de competências que dizem respeito à literacia digital, ao design pedagógico e à mediação de ambientes virtuais de aprendizagem. É fundamental que ele saiba avaliar criticamente fontes online, orientar os alunos na construção ética de conteúdo e garantir a segurança e a privacidade de dados em sala de aula e em plataformas remotas. Ademais, ele pode dominar a criação de recursos multimídia como

vídeos, infográficos e simulações interativas capazes de diversificar o engajamento e atender a diferentes estilos de aprendizagem.

O docente de hoje também precisa compreender conceitos de aprendizagem adaptativa, utilizando dados e análises de desempenho para personalizar trajetórias didáticas e oferecer feedback em tempo real. A colaboração em redes de prática profissional, tanto presenciais quanto virtuais, permite o intercâmbio de estratégias bem-sucedidas e o constante aperfeiçoamento. Por fim, conforme Moran (2012) exercer a cidadania digital significa promover a inclusão, conscientizar sobre o uso responsável das tecnologias e preparar os alunos para atuarem como agentes críticos e criativos em um mundo cada vez mais conectado.

Metodologia: Delineamento da Pesquisa e Análise de dados

A pesquisa foi conduzida em uma escola pertencente à rede pública municipal de ensino no interior do Estado do Ceará, vinculada à cidade de Acopiara. Essa instituição educacional é reconhecida por sua excelência em termos de corpo docente, infraestrutura de qualidade e eficiente gestão. A escola está localizada em uma região que se encontra a cerca de 18km de distância da zona urbana, onde é situada a Secretaria Municipal da Educação.

A pesquisa consistiu em conduzir entrevistas semiestruturadas com docentes, uma abordagem comumente empregada na pesquisa qualitativa. Este procedimento foi submetido e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa segundo o registro CAAE 67329022.6.0000.5341/ Universidade de Caxias do Sul (UCS), conforme preceituado pelos padrões éticos e regulatórios estabelecidos para pesquisas envolvendo seres humanos, seja de forma direta ou indireta.

Inicialmente, traçou-se o perfil individual dos entrevistados. Esse perfil incluiu a idade dos entrevistados, sua formação acadêmica, nível de escolaridade atingido, disciplinas que ministravam e o tempo de experiência como docentes. Esta síntese do perfil de cada entrevistado pode ser visualizada no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Idade	Entre 24 e 53 anos.
Formação acadêmica	70%: formação em Pedagogia 50%: formação em duas licenciaturas Matemática, Química, História, Letras, Geografia, Ciências e Educação Física.

Grau de escolaridade	50%: pós-graduação lato sensu: Gestão Pedagógica, Coordenação Pedagógica, Educação Inclusiva, Ciências e Matemática.
Disciplinas ministradas	Matemática, Química, História, Letras, Geografia, Ciências e Educação Física.
Tempo de atuação como docente	Entre 2 e 22 anos.

Fonte Moreira, 2024.

As entrevistas focaram em perguntas cujas respostas abordaram a experiência de cada docente na sua prática pedagógica, principais desafios enfrentados, estratégias utilizadas para engajar os alunos, a motivação para ensinar, a necessidade de formação continuada, entre outros. Por se tratar de entrevistas semiestruturadas, algumas perguntas do roteiro foram ajustadas e outras adicionadas dependendo do relato de cada entrevistado. Assim, cada docente teve a oportunidade de expor sua visão e compartilhar suas experiências pessoais.

Após a transcrição das entrevistas, realizou-se a leitura flutuante dos relatos, buscando identificar similaridades e diferenças nas respostas dos participantes. As similaridades foram, então, identificadas por marcadores de texto coloridos. Essa etapa, segundo Bardin (2016), permitem ao pesquisador identificar pontos relevantes e recorrentes, de modo a identificar padrões e tendências, as quais dão origem às categorias.

Destaca-se que a pesquisa teve caráter qualitativo, buscando compreender os aspectos subjetivos e as individualidades de cada docente. Vale ressaltar que a análise dos relatos não se propõe a comparar ou julgar as experiências dos docentes e suas práticas de atuação e sim identificar como lidaram com a situação de crise imposta pela pandemia.

Análise e Discussão dos Resultados

A opção pela técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) permitiu que fossem identificados alguns padrões e tendências nos relatos dos participantes, contribuindo para a compreensão do tema em questão. Ressaltamos que a avaliação do desempenho dos docentes não fez parte do escopo da pesquisa. O foco principal foi discutir os diferentes pontos de vista que existem no ambiente escolar quando se considera essa formação como um meio de promover práticas docentes com a utilização de Tecnologias Digitais.

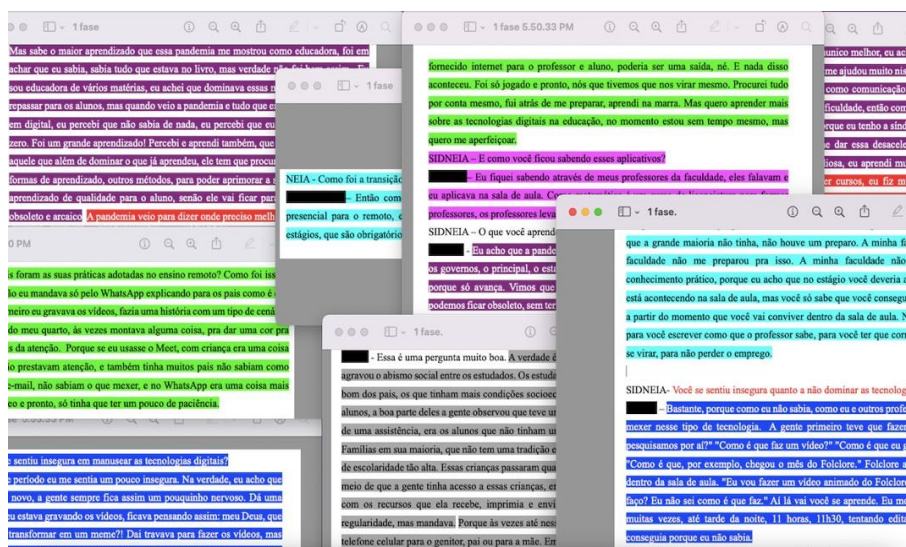
Como medida para proteger os dados e garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, foi adotada a prática de codificá-los com nomes de astronautas, uma vez que a

Autoconhecimento e práticas docentes no Ensino Fundamental com tecnologias digitais: reflexões e lições aprendidas após a pandemia da Covid-19

pesquisadora é entusiasta da astronomia desde criança. Neste estudo, por exemplo, apresentamos excertos das entrevistas realizadas com sete dos dez entrevistados, cujos nomes, por questões éticas e de sigilo foram substituídos por nomes de astronautas, a saber: Buzz Aldrin, Christina Koch, Eilenn Collins, Mae Jemison, Peggy Whitson, Neil Armstrong e Valentina Tereshkova.

Após concluir as dez entrevistas, realizamos uma pré-análise para ordenar e sistematizar os dados da pesquisa, a fim de constituir o corpus, conforme proposto por Bardin (2016). Durante esse período, organizamos e sistematizamos as ideias, selecionamos os documentos e revisitamos os objetivos geral e específicos da pesquisa em relação ao material coletado, identificando os principais temas e tendências presentes nas entrevistas. Nesse processo, buscamos alinhar trechos das entrevistas ao objetivo geral e aos objetivos específicos da pesquisa, codificando-os por cores associadas a cada objetivo (ver Figura 1).

Figura 1 – Codificação para identificação de categorias e subcategorias



Fonte: Moreira, 2024.

Os trechos coloridos foram agrupados de acordo com os objetivos e organizados em um quadro (ver Quadro 2) que permitiu identificar em três categorias e cinco subcategorias. A partir dessa sistematização, foi possível construir a análise e compreensão articulando excertos dos relatos com os conceitos de nosso quadro teórico.

Quadro 2 - Categorias de análise

Objetivos	Categoria	Subcategoria
Identificar as principais mudanças no trabalho de docentes no contexto antes da pandemia	Categoria 1: Uso de recursos digitais em sala de aula anteriormente à pandemia.	1.1 Desafios encontrados por docentes em início de carreira durante a pandemia: lições aprendidas e abordagens inovadoras
Refletir sobre os benefícios e os contratempos da inclusão digital em escola pública de Ensino Fundamental I.	Categoria 2: Transição do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial.	2.1 Dificuldades tecnológicas: Problemas relacionados à conectividade e à falta de dispositivos eletrônicos. 2.2 Tecnologias Digitais usadas no Ensino Remoto Emergencial. 2.3 Como os docentes tomaram conhecimento das Tecnologias Digitais
Verificar as estratégias de ensino implementadas por docentes na rotina educacional após a pandemia da Covid-19.	Categoria 3: Práticas docentes no pós-pandemia	3.1 Autoconhecimento e transformação profissional: O que o docente aprendeu com a pandemia?

Fonte: Moreira, 2024.

Este artigo dá destaque à terceira categoria “Práticas docentes e formação continuada no pós-pandemia” e sua subcategoria “Autoconhecimento e transformação profissional: o que o docente aprendeu com a pandemia”.

Práticas docentes e formação continuada no pós-pandemia

Durante o período do isolamento social e a implantação do ERE, a comunidade escolar se viu diante da disponibilidade de uma ampla gama de Tecnologias Digitais (TDs) que lhes foram apresentadas como possibilidade de manter o andamento das aulas. Com isso, além dos desafios e ansiedades impostos pela pandemia da Covid-19, os docentes tiveram que aprender a lidar com suas próprias incertezas quanto ao uso desses recursos. Conforme destacam Korkmaz (2020) e Stevanim (2020), as TDs tornaram-se elementos centrais nos modelos educacionais adotados durante a pandemia da Covid-19, revelando sua importância crescente no cenário pedagógico contemporâneo, ao mesmo tempo que expôs a ansiedade e aquilo que Silva (2023) descreve como condições de precarização corporal e institucional, que revela a vulnerabilidade docente, mostrando que os obstáculos à adoção de TDs não são meramente de ordem técnica, mas também física, emocional e política.

Nessa direção, Behrens (2010, p. 84) enfatiza que o educador deve atuar como “agente transformador e que não negligencie a utilização de tecnologias em suas práticas pedagógicas, pois eles devem superar as demandas da era digital, reconhecendo-a como uma

nova maneira de lidar com o conhecimento”. Assim, o docente precisa manter-se atualizado e preparado para integrar as Tecnologias Digitais ao seu fazer pedagógico, reconhecendo nelas um potencial de enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva se manifesta em alguns recortes das entrevistas com as docentes.

A docente Christina Kock, por exemplo, demonstra essa preocupação quando afirma que *“Nós, como professores, temos que nos renovar, ir nos reciclando e aprendendo.”*. Similarmente, Peggy Whitson diz *“Eu tirei para mim que tenho que estar sempre buscando novos conhecimentos, tanto com tecnologias digitais em sala de aula, ou qualquer coisa que traga mais engajamento e que possa contribuir no ensino”*. E o movimento em direção a uma formação voltada à inserção das TDs também pode ser percebido em Mae Jemison: *“Depois da pandemia, eu fui procurar me informar mais e fazer cursos, eu fiz muitos cursos. Eu fiz o curso de formação de professores da Escola Digital.”*

Esses trechos evidenciam o empenho das docentes em buscar formação e atualização constante. A reflexão de Christina Kock destaca o compromisso com a renovação contínua e o aprendizado permanente, elementos indispensáveis à docência na contemporaneidade. Já Mae Jemison demonstra valorização da educação continuada mesmo diante das adversidades, reconhecendo o valor de permanecer em formação. Por fim, Peggy Whitson destaca a importância de buscar novos conhecimentos que favoreçam o engajamento e a qualidade do ensino.

Esses depoimentos convergem para a compreensão de que a atualização profissional é vista pelas entrevistadas como algo essencial à prática docente, sobretudo em tempos de mudança. As educadoras expressam um movimento de reinvenção, indicando que a formação permanente é caminho para aprimorar o ensino e responder às demandas do contexto digital. Isso vem ao encontro de Almeida (2015), ao ressaltar que, para ampliar horizontes e desenvolver competências, o professor precisa estar engajado em programas de formação continuada. Além disso, podemos acrescentar Barros (2009) para quem essa formação constitui uma ferramenta decisiva para o aprimoramento profissional, pois mantém o docente atualizado quanto às metodologias, práticas e tecnologias educacionais.

Tais reflexões se tornaram ainda mais evidentes durante a pandemia da Covid-19, período em que professores precisaram reinventar suas formas de ensinar, redefinir vínculos

com os alunos e reavaliar o sentido de sua profissão. A fala da docente Eilenn Collins ilustra bem esse processo:

“A pandemia veio para dizer onde preciso melhorar, onde preciso estar evoluindo e buscando novas alternativas. Hoje a BNCC deixou bem claro que professor tem que dominar o digital. Depois da pandemia eu busquei me atualizar e fiz vários cursos para estar no digital. Fiz cursos pela Prefeitura de Sobral junto com a Universidade Federal do Ceará (UFC) e fiz cursos pela CAPES também, e pretendo fazer muito mais.”

O relato de Eilenn Collins reforça a compreensão de que o contexto pandêmico funcionou como um catalisador de mudanças, impulsionando a busca por atualização e domínio das ferramentas digitais. Suas palavras evidenciam um compromisso com a própria formação e com a qualidade do ensino, alinhando-se à concepção freireana de que a docência é, antes de tudo, um ato de permanente aprendizagem e transformação (Freire, 2015).

Autoconhecimento e Transformação Profissional: o que o docente aprendeu com a pandemia?

A aprendizagem do docente durante a pandemia foi desafiadora e exigiu uma rápida adaptação a novas formas de ensino. Muitos docentes tiveram que desenvolver novas habilidades tecnológicas digitais, aprender a usar plataformas de ensino e encontrar maneiras criativa e inovadoras para engajar os alunos virtualmente. Nesse contexto, o autoconhecimento e a transformação profissional tornaram-se temas essenciais, uma vez que os docentes passaram a refletir sobre suas práticas docentes e a aprender com as adversidades enfrentadas.

Esta subcategoria reflete algumas nuances emotivas presentes nos relatos dos docentes. Cada narrativa ressoa com a beleza singular de experiências humanas vividas pela pandemia da Covid-19, trazendo os desafios do ERE e as frustrações e anseios dos professores reveladas em suas respostas à pergunta: “O que você aprendeu durante a pandemia? Quais aspectos emergiram como pontos fortes, fragilidades e impactos emocionais?”.

Por exemplo, nas palavras de Valentina Tereshkova,

“Aprendi que precisamos de muito, muito mais. Não há dinheiro investido na educação. A pandemia mostrou que nós professores e as nossas escolas não estamos capacitados. Não tivemos suporte o suficiente nessa pandemia, não tivemos formação específica para trabalhar com o digital, a gente não teve ajuda, nos víamos sozinhos. Somente as pessoas da escola que podemos contar,

*Autoconhecimento e práticas docentes no Ensino Fundamental com tecnologias digitais:
reflexões e lições aprendidas após a pandemia da Covid-19*

professores, coordenadores e diretor. O que um aprendia, passava para o outro, eu mesma passei muitas coisas para meus colegas. Porque na verdade, a maioria dos professores estavam na mesma situação, com a mão na cabeça se segurando da ventania no meio daquele furacão”.

A insatisfação da docente diante da falta de suporte e formação específica para o uso do que ela identifica como “o digital” revela uma possível lacuna na preparação para o (ERE), embora o governo do estado do Ceará tenha disponibilizado cursos de formação e recursos tecnológicos, isso parece não ter atingido o interior do estado. Aliás, talvez isso tenha sido recorrente em outras localidades menores, distantes das capitais dos estados brasileiros, como podemos observar no estudo de Pinheiro e Oliveira (2023). Segundo as autoras, nem os docentes, nem os estudantes e tampouco algumas escolas baianas possuíam a infraestrutura necessária para a realização das aulas remotas síncronas.

Mesmo assim, relatos como o da docente Valentina Tereshkova ilustram a criação de uma rede de cooperação criada entre professores, coordenadores e diretores conforme descreve Santos (2020) como forma de enfrentar a insuficiência de preparo institucional e docente exposta pela pandemia. Políticas públicas educacionais, segundo Prado (2022) podem promover, por meio de programas governamentais, o acesso equitativo e a qualidade do ensino. Embora a educação se construa ao longo de um horizonte extenso, crises como a pandemia tornam as decisões sobre essas políticas mais claras e mais urgentes.

Essa discrepância entre as medidas e protocolos anunciados pelos órgãos oficiais e o suporte efetivo para a atuação dos professores e para a promoção de experiências de aprendizagem (Pinheiro; Oliveira, 2023) também parece ter sido percebida pelos entrevistados Buzz Aldrin e Neil Armstrong. Os excertos a seguir, por exemplo, destacam a necessidade de investimentos e iniciativas voltados à incorporação de recursos digitais nas práticas docentes.

“Eu acho que a pandemia deixou vários aprendizados, então eu penso que os governos, o principal, o estadual, tem que auxiliar mais em tecnologia na educação para avançar. [...]. Penso que temos que seguir no rumo das tecnologias digitais, elas vieram para auxiliar o professor, é como se fosse um elo entre professor e aluno, quanto mais a tecnologia avançar, a gente tem que criar novas possibilidades para uma educação de qualidade, formando o aluno para ser o cidadão do futuro. A meu ver, acho que melhorei muito com professor, sabia? Não que a pandemia tenha sido algo bom, sabemos o quanto sofremos nesse período, com vírus, perda de pessoas e etc. Mas eu melhorei

como profissional, enfrentei tudo o que tive que enfrentar pela educação” (Buzz Aldrin).

“Eu aprendi muita coisa com a pandemia, ela nos forçou a procurar mais conhecimento com as tecnologias digitais, porque de certa forma todas as crises que acontecem elas podem nos fortalecer como ser humanos e como profissionais. A gente se assusta no momento da dificuldade, fica ansioso, angustiado, mas depois que passa a gente vê os frutos, a pandemia deixou frutos nesse sentido.” (Neil Armstrong).

As reflexões dos docentes revelam que a pandemia provocou um processo de autoconhecimento e desenvolvimento profissional marcado pela solidariedade, pela busca de novas competências e pela coragem de enfrentar o desconhecido. Emergiram relatos de isolamento e sobrecarga, mas também de cooperação entre colegas que compartilhavam descobertas e soluções, criando uma rede de apoio capaz de amenizar a sensação de abandono. Mostram-nos a compreensão de que as tecnologias digitais podem criar pontes que aproximam docentes e alunos, ou, na sua ausência, expor lacunas que podem comprometer o processo de aprendizagem.

Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa evidenciam que, durante o período pandêmico, os docentes passaram a desenvolver uma consciência crítica e reflexiva acerca da integração das TDs na Educação. As tecnologias, anteriormente vistas como instrumentos de apoio, foram progressivamente reconhecidas como vetores de inovação pedagógica, capazes de promover dinamicidade nas práticas de ensino e potencializar o engajamento discente. A adoção dessas tecnologias parece ter contribuído não apenas como diversificação de recursos para promover a aprendizagem, mas também para a personalização das trajetórias pedagógicas, permitindo o ajuste de conteúdos às necessidades individuais dos alunos e favorecendo a comunicação entre escola e família por meio de feedbacks contínuos.

Paralelamente, verificou-se a emergência de uma cultura de colaboração entre gestores, docentes, alunos e responsáveis. Tal articulação configurou-se como uma rede de apoio fundamental para a manutenção da continuidade educativa em um cenário de incertezas. Essa mobilização institucional fomentou o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e aprendizagem, evidenciando que a cooperação interpares e a partilha de saberes são elementos estruturantes para a superação de desafios complexos

Autoconhecimento e práticas docentes no Ensino Fundamental com tecnologias digitais: reflexões e lições aprendidas após a pandemia da Covid-19

No âmbito do desenvolvimento profissional docente, observou-se um movimento de autoconhecimento e autoavaliação que levou os docentes a reconhecerem em si algumas limitações pré-existentes e a valorizar processos formativos contínuos. A necessidade emergencial de domínio de TDs resultou em um reposicionamento do papel docente, com a transição de uma postura tradicional, centrada na transmissão de conteúdos, para uma atuação mais ativa enquanto mediadores de processos de aprendizagem híbrida. Essa mudança paradigmática fortaleceu a percepção das TDs como aliadas estratégicas no contexto educacional contemporâneo.

Por fim, os impactos gerados pela pandemia da Covid-19 deixaram como legado a urgência de implementação de abordagens pedagógicas mais criativas, sustentadas por políticas públicas que garantam infraestrutura tecnológica adequada e formação continuada de qualidade que atinja também as comunidades mais distantes das capitais. Além disso, ficou evidente que a competência digital docente constitui um diferencial estratégico para a promoção de uma educação equitativa e inovadora. Ao reafirmarem seu compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos, os docentes demonstraram disposição para atuar de forma reflexiva e proativa, posicionando-se como protagonistas de uma transformação educacional orientada por princípios de colaboração, inovação e responsabilidade social.

Referências

ALMEIDA, Fernando José de. Tecnologias para a educação e políticas curriculares de Estado sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. In: **COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL**. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2014. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. p. 25-33.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Políticas de tecnologia na educação brasileira: histórico, lições aprendidas e recomendações**. São Paulo: Centro de inovação para Educação Brasileira, 2015.

ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARROS, Daniela. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação: material para o trabalho educativo na formação docente**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BLIKSTEIN, Paulo. Digital fabrication and 'making' in education: the democratization of invention. In: WALTER-HERRMANN, Julia; BÜCHING, Corinne (org.). **FabLab: of machines, making and inventors**. Bielefeld: Transcript Verlag, 2013. p. 203-222.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 343, de 17 mar. 2020**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 mar. 2020.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

CEARÁ (Estado). Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Educação em tempos de pandemia da Covid-19**. (DCRC). SEDUC: Fortaleza, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GAROFALO, Débora. Que habilidades deve ter o professor da Educação 4.0. **Nova Escola**, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11677/que-habilidades-deve-ter-o-professor-da-educacao-40>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GERE, Charlie. **Digital Culture**. 2. ed. London: Reaktion Books, 2008.

JOAQUIM, Sivaldo; OLIVEIRA, Wilk. As percepções dos professores da educação básica sobre o uso de tecnologias digitais no ensino remoto emergencial. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 81-90, 2021

KIRCHNER, Elenice Ana. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHUTZ, Jenerton Alan; MAYER, Leandro (Org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 45-54.

KORKMAZ, Güneş. Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. **International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)**, v. 4, n. 4, p. 293-309, 2020.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: 34, 1999.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262, maio-ago. 2021.

MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2011.

*Autoconhecimento e práticas docentes no Ensino Fundamental com tecnologias digitais:
reflexões e lições aprendidas após a pandemia da Covid-19*

MOREIRA, Sidnéia Albuquerque. **Tecnologias digitais na educação**: práticas docentes no período da pandemia da COVID-19 no ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal. 2024. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2024.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 2002.

PINHEIRO, Aciléia Cristina Porto; SILVA DE OLIVEIRA, Anatália DeJane. A educação escolar em tempos de pandemia na rede pública estadual da Bahia: School Education in Times of Pandemic in the State Public School System of Bahia, Brazil . **Revista Cocar**, [S. l.], v. 19, n. 37, p. 01-22, 2023.

PRADO, Dilceane Anselmo Bentes. A gestão participativa e políticas públicas: desafios e possibilidades. In: CABRAL, Alderlan Souza (Org.). **Educação: Um Universo de Possibilidades e Realizações 2**. Ponta Grossa: Aya Editora, 2022. p. 123-132.

PRETTO, Nelson De Luca. A história de um caminhar coletivo. **Tecnologia e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2001.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede**: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, p. 23–32, dez. 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2020.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. **Multimídia na educação**: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. *Tecnologias Digitais na Educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

SILVA, Robson Guedes da. Formação docente na pandemia: reverberações narrativas e afetações didático-curriculares. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 36, p. 1–23, jan./abr. 2023.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS: Comunicação e Saúde**, Rio de Janeiro, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

UNICEF. **Crianças de 6 a 10 anos são os mais afetados pela exclusão escolar na pandemia**, alertam UNICEF e Cenpec Educação. 29 abr. 2021. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil, 2021.

Sobre os autores

Sidnéia Albuquerque Moreira

Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Graduada em Gestão Financeira pela Universidade de Caxias do Sul. Técnica em *Accounting e Business* pelo *Los Angeles Unified School District* – USA. Docente na área de exatas na *Larchmont School* de Los Angeles – USA.

E-mail: saaraujo1@ucs.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9683-8526>

Cristina Maria Pescador

Doutora em Informática na Educação pelo PPGIE-UFRGS; Mestre em Educação pelo PPGEdu-UCS. É professora da Universidade de Caxias do Sul e membro do grupo de pesquisa CNPq – LAVIA. Tem interesse em pesquisas com foco em tecnologias digitais na educação e formação de professores, em cultura digital e no processo de ensino-aprendizagem na educação digital.

E-mail: cmpescad@ucs.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9659-3685>

Recebido em: 22/10/2025

Aceito para publicação em: 17/11/2025